

TANULMÁNY

DOMONKOSI ÁGNES¹ – LUDÁNYI ZSÓFIA^{1,2}

¹Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék, ²MTA Nyelvtudományi Intézet
domonkosi.agnes@uni-eszterhazy.hu
ludanyi.zsobia@uni-eszterhazy.hu

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia: Az életkori szerepek diszkurzív alakítása a hallgató–oktató
e-mailezés gyakorlatában

Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.1.003>

Az életkori szerepek diszkurzív alakítása a hallgató–oktató e-mailezés gyakorlatábanⁱ

Building on the results of an empirical study of Hungarian correspondence practices between university students and their teachers, this paper presents typical email-writing strategies for shaping student and teacher identity, especially with regard to the construal of age relations. In other words, we focus on age-related aspects of student and teacher roles as they are negotiated in discourse via emails. Striving to identify linguistic devices associated with age roles, we took the following into consideration: grammaticalized forms of shaping interpersonal relations (T and V variants), peculiar features of the letter as a genre (address forms, opening and closing formulas), and innovative linguistic patterns linked to online interaction practices. In addition, we also studied teachers' comments, appearing in emails, which express metapragmatic reflections on these factors of construal.

1. Bevezetés

A felsőoktatás e-mailezési gyakorlatainak sajátosságai számos pragmatikai (Bachmann, 2011; Hudson, 2011; Merrison, et al., 2012; Danielewicz-Betz, 2013; Chejnová, 2014; Alsout-Khedri, 2019) és szociolingvisztikai kutatást (Hariri, 2017) inspirálnak, a kommunikációs forma gyakorisága, az oktatásszervezésben betöltött egyre meghatározóbb szerepei, az általa megvalósuló nyelvi cselekvések sokszínűsége és a különböző kulturális gyakorlatok összehasonlíthatósága miatt.

Tanulmányunkban ezekhez a kutatásokhoz kapcsolódva egy, a hallgató–oktató viszony magyar nyelvű e-mailezési gyakorlatait feltáró empirikus vizsgálat eredményeire építve azokat a tipikus levélírói stratégiákat mutatjuk be, amelyek a hallgatói és oktatói identitások alakításához, ezen belül is kifejezetten az életkori viszonyok konstruálásához járulnak hozzá; azaz a tanár–diák szerepeknek az életkorral összefüggésbe hozható, a levelezés diskurzusaiban formálódó vonatkozásait vizsgáljuk. Ennek során elsősorban az életkor, az identitás és a szerepviszonyok konstruktivista szociolingvisztikai megközelítésére, valamint az internetes kommunikáció nyelvészeti kutatásának eredményeire támaszkodunk. A társas konstruktivista szemléletű szociolingvisztika kutatásai rámutattak, hogy a társas viszonyok, szerepek és maga az életkor is konstrukciók, melyeket a résztvevők a diskurzusban hoznak létre, és folyamatosan alakítanak (Gumperz–Cook-Gumperz, 1982; Georgakopoulou, 2003; Nussbaum–Coupland eds., 2004; Bartha, et al., 2016).

A tanulmány célja tehát annak bemutatása, hogy a hallgatók és oktatók által írott e-mailek nyelvi sajátosságai hogyan vesznek részt az életkori, illetve az azokhoz kapcsolódó hierarchikus szerepek alakításában. A különböző társas szerepek (pl. nemi szerepek, jelen esetben a tanár- és a diákszerep) ugyanis összefüggésben vannak az életkor változójával, az egyes szerepekhez életkori sémák is kapcsolódnak (Cheshire, 2005). Az oktatás és felsőoktatás jelenlegi működését tekintve a diáksághoz a fiatalság, míg az oktatókhoz egy tapasztaltabb, idősebb életkori szerep sémája kapcsolódik.

Az elemzés meghatározó kiindulópontja, hogy a felsőoktatás diskurzusai alapvetően intergenerációs helyzetet jelentenek, ugyanis a hallgatók jelentős része a felsőoktatás nyelvhasználati színterein kerül először felnőtt nyelvi szerepekbe (vö. Duff, 2017), míg az oktatók mintaadóként is szerepet vállalnak az írásbeli kapcsolattartásban (vö. Domonkosi–Ludányi, 2018). Így az oktató-hallgató viszonyt tekintve még azokban az esetekben is az intergenerációs sajátosságok kerülhetnek előtérbe, amelyekben nincs nagy valós életkori különbség, azaz a tanár-, illetve diákszerephez kapcsolódó eltérő életkori sémák ilyenkor is működésbe lépnek, és az oktatási szerepekkel összefonódva az életkorral kapcsolatos társas konstruálás is történik.

Elemzésünkben elsősorban a diáksághoz kötődő fiatalság mint életkori szerep diszkurzív megalkotásának műveleteire koncentrálnunk.

A tanulmány 2. fejezetében a kutatás elméleti háttérét, a 3. fejezetben az adatgyűjtés és az elemzés módszereit ismertetjük. A 4. fejezetben az elvégzett empirikus vizsgálat eredményeit mutatjuk be: tárgyaljuk a tegezés-nemtegezés változatainak és az életkori viszonyoknak az összefüggéseit (4.1.), valamint a fiatalokra jellemzőnek tartott nyelvi kapcsolattartási stratégiákat (4.2.), ezen belül a levélkezdeteket (megszólítások, köszönések, 4.2.1.; 4.2.2.), a folyamatos online jelenlétre utaló nyelvi elemeket (4.2.3.), az újító jellegű nyitó- és záróformulákat (4.2.4.), a levelek rövidségét, párbeszédszerűségét, a nyitó- és záróformulák elmaradását (4.2.5.), valamint az online írásbeliség jellemzőinek jelenlétét (a normatív helyesírástól való eltérés, emotikonhasználat, 4.2.6.). Külön alfejezetben térünk ki arra, hogy az oktatóknak a hallgatók nyelvi kapcsolattartási gyakorlataira való reflexiói hogyan járulnak hozzá az életkori szerepek alakításához (4.3.).

2. Elméleti háttér: az életkor és a társas szerep mint társadalmi, kulturális konstrukciók

Az életkor és a nyelvi tevékenység összefüggéseinek kutatása korábban – a szociolingvisztika labovi, variacionista megközelítése alapján – az életkort eleve adott kategóriaként, statikus társadalmi változóként értelmező objektivista szemléletmódon alapult, újabban azonban e paradigma helyett egyre inkább az életkori szerepek szociokulturális és kontextuális meghatározottságát figyelembe

vevő, társas konstruktivista szemléletű felfogások kerülnek előtérbe (Nussbaum–Coupland eds., 2004; Cheshire, 2005; Bartha, et al., 2016).

Az életkor vizsgálata során érdemes különbséget tenni az ún. kronologikus, biológiai életkor, valamint a társadalmi életkor között, amely olyan életeseményekhez köthető, mint például a családi állapot (pl. házasságkötés, az első gyermek megszületése) (Eckert, 1997: 156). Coupland és munkatársai a *kontextuális életkor* műszót használják az utóbbi fogalomra (Coupland, 1997: 34). Az életkor és a nyelvhasználati sajátosságok összefüggéseivel foglalkozó kutatások sokáig a kronologikus életkorból mint statikus jelenségből indultak ki (Cheshire, 2005). Az életkorspecifikus nyelvhasználati jelenségek tanulmányozása azonban rámutatott, hogy a biológiai életkornál sok esetben nagyobb értelmező ereje van az életkor-konstrukciók figyelembevételének (Georgakopoulou, 2003; Nussbaum–Coupland eds., 2004; Bartha, et al., 2016: 203–204). Az életkor konstruktivista felfogású kutatása („aging”) mára önálló kutatási területté is vált (vö. Roy–Russel, 2005; Bengston, et al., 2009).

Értelmezésünk szerint az életkor és az életkori csoportok kategóriái ennek megfelelően – hasonlóan más, a nyelvhasználatot meghatározó szociokulturális kategóriákhoz, mint például a nem vagy a társadalmi osztály – nem eredendően létező, semleges és ideológiamentes kategóriák, hanem az interakciók folyamatában jönnek létre és formálódnak (vö. Gumperz–Cook-Gumperz, 1982), szoros kapcsolatban az identitások formálódásával, az identitásmunkával (Bucholtz, 1999; Bucholtz–Hall, 2005). Az életkor társas és személyes konstrukció, amely a társas gyakorlatok révén folyamatosan újrateremtődik, megerősödik vagy megváltozik.

A társadalmi vagy kontextuális életkor a szociális identitás összetevője, és identitáselemként (vö. Pataki, 1986: 30) olyan társadalmi-kulturális jelentések és szerepek kapcsolódnak hozzá, amelyeknek gyakorlati-cselekvéses következményeik is vannak (vö. Buda, 1965; Goffmann, 1981). Az életkor mint identitáselem más identitáselemekkel kölcsönhatásban formálódik, némelyikkel szorosabban össze is kapcsolódhat, és az egyes társas szerepekhez, így például a tanár- és a diákszerephez, szintén kötődnek életkori sémák is. A tanulói szerep és a fiatalság társas megalkotása erőteljesen összekapcsolódnak a hozzájuk kötődő elképzelések, sztereotípiák összefüggései és hasonlósága miatt (vö. Ludányi–Domonkosi, 2020).

Az egyes életkorokat tekintve elsősorban az öregség (Heckhausen–Lang, 1996; Nussbaum–Coupland eds., 2004; Bartha, et al., 2016) és a fiatalság konstrukciói (Georgakopoulou, 2003; Kataoka, 2003; Alvermann, 2009; Stenström–Jørgensen eds., 2009) képezik gyakran kutatás tárgyát, részben a két életkori csoport jelentősége és változó, kulturálisan átértékelődő szerepei miatt. A továbbiakban elsősorban az utóbbit, vagyis a jelen kutatás szempontjából meghatározó „fiatalság”-konceptiót tárgyaljuk.

Az ifjúkor társadalmi-kulturális értelmezését jelenleg a fiatalság felértékelődése, az elhúzódó ifjúkor, az iskolai ifjúsági életszakasz kiemelt szerepe (Erikson, 2002), a társadalmi érettség elérésének kitolódása, a posztadoleszcencia jelensége (Vaskovics, 2000; Maguire, et al., 2001; Galland, 2003; Keniston, 2008) határozzák meg.

Ezekhez a tényezőkhöz hozzájárul még a fiatalabb korosztályok digitális világgal való intenzívebb kapcsolatának képzete, a Z vagy azt követő generációk „digitális bennszülöttségének” (Prensky, 2011) sztereotípiája.

Az ifjúkorhoz kapcsolódó konstrukciók a társadalmi diskurzusok sokaságában képződnek meg és alakulnak. A fiatalság digitális világban való jártasságának mozzanata például nagyon erősen meghatározza a fiatal generációkról való gondolkodást, annak ellenére, hogy számos kutatási eredmény kérdőjelezi meg az elmélyültebb ismeretekre vonatkozó elképzelés indokoltságát (Kirschner–De Bruyckere, 2017; Tóth, 2019).

2.1. A fiatalság diszkurzív konstrukciója és a hallgató-oktató e-mailezési szokások

A fiatalság konstrukciója mint a diskurzusok egymásra következésének folyamatában formálódó, megerősítődő és újraformálódó jelenség interaktív kommunikációs helyzetekben tárható fel és ragadható meg a leginkább (Georgakopoulou, 2002: 75). Az egyetemi hallgatók és oktatóik közötti levelezés intergenerációs jellege miatt különösen alkalmas a fiatalság diszkurzív alakulásának vizsgálatára.

A hallgatók és oktatók közötti kapcsolattartás gyakorlatában a diákok szerepe a fiatalabb, illetve az adott helyzetben járatlanabb fél pozíciójaként formálódik. A tanár-diák kapcsolattartásban való tapasztalatlanság mellett azonban módosítja a helyzetet az a tényező, hogy az e-mailes kommunikációhoz való viszonyulás és a benne alkalmazott gyakorlatok általános generációs eltéréseket is mutatnak. Ezek az attitűd- és viselkedésbeli korosztályi különbségek abból adódnak, hogy az újabb generációk már nem a többi írásbeli kapcsolattartási forma után, hanem azzal egyidejűleg, sőt akár azt megelőzően sajátítják el a számítógép közvetítette kommunikációs formákat (vö. Dürscheid, 2005; Érsök, 2007; Dürscheid–Frehner, 2013; Veszelszki, 2017).

A hallgatók és oktatók közötti e-mailek révén emellett nem egyszerűen a hagyományos levelezés alakul át, ugyanis az online elérhetőség jóval intenzívebb kommunikációs lehetőségeket biztosít. Az e-mail számos oktatásszervezési kérdés, oktatói és hallgatói probléma megoldását lehetővé teszi, a hiányzások indokának jelzésétől a tananyagok megosztásáig (Weiss–Hanson–Baldauf, 2008), ezért a levelezés hagyományozódó nyelvi megoldásainak alkalmazásán és megújításán túl új viselkedésformákat követel meg a hallgatóktól és az oktatóktól is.

A hallgatók és oktatók közötti kommunikáció azért is érdekes terület, mert a hallgatók sajátos társas helyzetben vannak a felsőoktatási intézményeken belüli hierarchiát, az oktatókhoz való viszonyt tekintve (Halász, 2001: 123). Az oktató-hallgató kapcsolat ugyanis részben szimmetrikus, hiszen leendő szakemberek, kollégák képzése zajlik, részben azonban aszimmetrikus is az oktatás kulturális hagyományaiban gyökerező hierarchikus szerveződés miatt.

A hallgató-oktató levelezések számos, a tanár- és diákszerepek formálásához kapcsolódó stratégiát mutatnak, amelyek identitásgyakorlatokként is felfoghatók (Bucholtz, 1999). A hallgatókra jellemző például a levél eleji bemutatkozás, önazonosítás, a látogatott kurzus megnevezése, a levél révén megvalósuló legtipikusabb cselekvésként a kérés, az információkérés, kérdés, illetve az elkészített munkák benyújtása, az aláírásban a hallgatói, azonosító kódok feltüntetése; míg az oktatókra a feladatok kiosztásának és a tájékoztatásnak a műveletei mellett az aláírásban a hivatalos egyetemi pozíció, logó és további azonosítók állandósított feltüntetése stb. Ezeknek a szerepkonstruáló műveleteknek egy része független az életkori szerep párhuzamosan zajló alakulásától, míg más részük, például a személyközi viszonyok alakításának grammatikalizálódott megoldásai (tegezés/nemtegezés) szorosan kötődnek az életkor identításeleméhez is. Egyes esetekben pedig az életkor és a hierarchia, azaz az életkor és a tanárszerep megalkotásának stratégiái ellentmondásba is kerülhetnek egymással.

3. A kutatás anyaga és módszerei

3.1. Az adatgyűjtés módszerei

A kutatásban a módszertani kongruencia elvét figyelembe véve többféle, egymást kontrolláló módszert alkalmazunk (Bell, 1976: 187–191; Morse–Richards, 2002), ami lehetővé teszi a kevert módszerű kutatások előnyeinek kihasználását, a módszerek egymást kiegészítő és kiterjesztő funkciójának érvényesülését (Dörnyei, 2007: 164–165).

A nyelvi anyag feltárása egy olyan adatbázison alapszik, amelyet hallgató-oktató levélváltásokból hoztunk létre, és jelenleg is folyamatosan bővítünk. Hosszú távú célunk egy, a különböző felsőoktatási képzéseket egyaránt reprezentáló, rétegzett levélgyűjtemény összeállítása. A gyűjtésbe széles körben, hólabdamódszerrel (vö. Babbie, 2008: 205) vonunk be folyamatosan oktatókat, az adatbázisban jelenleg 640 e-mail szerepel. Az egyes oktatók levelezésén belül a véletlen mintavételt úgy biztosítjuk, hogy a hallgatóikkal váltott utolsó 40 levelezésüket, azaz a válaszlevelekkel együtt 80 levelüket kérjük el anonimizált formában.

A tanulmányban feldolgozott 200 hallgatói és 200 oktatói levél mindegyike nyelv- és irodalomtudományi intézetekben és tanszékeken dolgozó egyetemi oktatók levelezéséből, az egri Eszterházy Károly Egyetem és a Nyíregyházi Egyetem gyakorlatközösségeiből származik. A kutatásba bevont 5 oktató közül 3

nő és 2 férfi, életkor szerint 2 fő a 25–35, 2 fő a 36–50, 1 fő pedig az 51–65 éves korosztályba tartozik. Az adatok a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók széles körének levélírási szokásairól adnak képet, ugyanis a vizsgált oktatók a csecsemőgondozó-, óvodapedagógus-, tanítóképzésben és a tanárképzés minden típusában, nappali és levelező tagozaton egyaránt tanítanak.

A feltárt levelezési gyakorlatok ezáltal a pedagógusképzés egyes, speciális gyakorlatközösségeire jellemzők; elemzésük révén nem állapíthatók meg általános érvényű, az egész nyelvközösséget jellemző szabályszerűségek. Alkalmas lehet azonban ez az adatmennyiség arra, hogy néhány, a tanárképzésben érvényesülő tipikus szerepkonstruálási stratégiát, tendenciát azonosíthassunk. A felismert jellegzetességek, tipikus műveletek pedig kiindulópontjául szolgálhatnak egy tervezett, átfogó, a felsőoktatás különböző képzéseit összevető kutatásnak is. Feltételezzük ugyanis, hogy a különböző típusú képzésekben, különböző intézményekben, sőt az egyes intézményeken belül, az elkülöníthető gyakorlatközösségeként működő képzéseken, szakokon is eltérő gyakorlatok érvényesülnek. Az egri intézmény különböző szakjainak gyakorlatait vizsgáló párhuzamos kutatás arra is rámutatott, hogy az egyes karok, tanszékek szokásrendje között is nagymértékű eltérések vannak (Domonkosi 2020a, 2020b). A tanári reflexiók értelmezését tekintve szükséges figyelembe venni a vizsgált oktatók nyelvészeti képzettségéből adódó magasabb fokú nyelvi tudatosságát is.

A kutatás során a levelező tagozatos hallgatókat az életkori és szerepbeli eltérések miatt külön csoportként kezeljük: míg a nappali tagozatosok jellemzően a húszas éveik elején járnak, addig a levelezős hallgatók életkorukat tekintve nem alkotnak egységes csoportot, jelentős részük munka mellett végzi tanulmányait, többen maguk is pedagógusként dolgoznak.

A hallgatói és oktatói levelekből történő adatbázis-építés mellett a levelezési gyakorlatok feltárásához egy további lényeges adatgyűjtési módszert is alkalmaztunk: az oktatókkal interjúkat, a hallgatókkal pedig fókuszcsoportos beszélgetéseket készítettünk. Ezek célja elsődlegesen az volt, hogy az adatközlőknek a hallgató-oktató levelezéssel kapcsolatos elgondolásait, tapasztalatait, sematikus tudását feltárjuk. Ezek a vélekedések ugyanis olyan szempontokat adnak az értelmezéshez, amelyek a kutatói nézőpontokon és jelentéstulajdonításon túlmutatva közelítenek az egyes nyelvi formák lehetséges társas szerepeihez. Ezek a beszélgetések segítettek az e-mailes kommunikációhoz kapcsolódó eltérő korosztályi attitűdök, illetve az egyes generációknak tulajdonított nyelvi viselkedési tendenciák felismerésében. Az adatbázisba kerülő leveleket rendelkezésünkre bocsátó oktatókkal félig strukturált interjúkat készítettünk; az adatbázis egyes leveleit fókuszcsoportos interjú formájában hallgatói tanulócsoportokban véleményeztettük.

Az említett adatokon kívül egy, a felsőoktatási gyakorlatközösségek megszólítási sajátosságait vizsgáló, az egri és a komáromi pedagógusképzés gyakorlatait részletesen vizsgáló párhuzamos kutatásból (Domonkosi, 2020a,

2020b) is felhasználtunk a nyelvi kapcsolattartásra vonatkozó hallgatói és oktatói vélekedéseket.

3.2. A feldolgozás módszerei

A gyűjtött anyagban azonosítottuk a tanár-diák szerepeknek az életkorral összefüggésbe hozható nyelvi sajátosságait, az életkori szerepekhez kapcsolódó nyelvi stratégiákat. Ezek kijelölése során figyelembe vettük a személyközi viszonyok alakításának grammatikalizálódott eszközeit (tegezés-nemtegezés változatai), a konvencionálisan a levélműfajhoz kötődő sajátosságokat (megszólítás, záróformula, aláírás), illetve az online kapcsolattartási gyakorlatokhoz kötődő újszerű nyelvi megoldásokat (pl. a napszakhoz, aktualitásokhoz kötődő levélzáró formulákat) is. Vizsgáltuk emellett a levelekben megjelenő, ezekre a megformáltságbeli tényezőkre utaló metapragmatikai reflexiókat is.

Az interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések értelmező eljárásai, a bennük megmutatkozó, az életkorra vonatkozó sztereotípiák és ideológiák alapján kiemeltük továbbá a hallgatóknak és az oktatóknak tulajdonított legfontosabb nyelvi stratégiákat is. A hallgatókra jellemzőnek tartott nyelvi sajátosságok között kódoltuk a feldolgozás során a párbeszédes, illetve a beszélt nyelvi jelleget létrehozó tényezőket (köszönési formák, az online jelenlétre utaló nyelvi elemek, elmaradó levelezési formulák, emotikonhasználat). A kutatás során a fiatal életkor diszkurzív alakítására koncentráltunk, a tanárok nyelvi stratégiáit tekintve ezért elsősorban a hallgatókhoz való viszonyulás (megszólítás, előíró, mintaadó nyelvi cselekvések) eszközeit kódoltuk és dolgoztuk fel.

Kiinduló hipotézisünk szerint a következő nyelvi jelenségek, illetve műveletek vesznek részt az életkori viszonyok alakításában, ezért az elemzés során ezeket emeltük ki és kódoltuk: (i) tegezés-nemtegezés kettőssége, (ii) a nemtegezés változatai, (iii) a megszólítási formák, (iv) nem megszólító jellegű levélkezdetek, (v) záróformulák, (vi) hiányos levélszerkezet: a kezdő- és záróformulák elmaradása, (vii) folyamatos online jelenlétre utaló elemek, (viii) az online írásbeliség mutatói (központozási, helyesírási hibák, emotikonhasználat). Ezen nyelvi sajátosságok mellett külön kiemeltük azokat a metapragmatikai reflexiókat, amelyek az oktatók leveleiben ezekre a szövegalkotási, kapcsolattartási módokra utaltak (ix), ugyanis értelmezésünk szerint ezek a tipikusan előíró, normatív jellegű megjegyzések is nyomatékosan hozzájárulnak a tanár- és diákszerep formálásához.

4. Eredmények: az életkori szerepek alakításának műveletei

Az összegyűlt anyagból a hipotézisünk alapján az életkori viszonyok alakításában szerepet játszó legmeghatározóbb tényezőkre mutatunk be példákat, prototipikusnak számító diskurzusrészletek elemzése és értelmezése, illetve néhány számszerűsíthető tendencia kiemelése révén.

4.1. A tegezés-nemtegezés változatai és az életkori viszonyok

A magyar beszélőközösségben a tegezés-nemtegezés változatainak használata erőteljes összefüggést mutat a társadalmi életkorral, illetve az életkori viszonyok diszkurzív alakításával (Domonkosi, 2002). Az életkori viszonyok formálásának legjellemzőbb lehetőségei (i) a fiatal identitást, illetve az azonos korcsoportba tartozást konstruáló kölcsönösen tegeződő formák, (ii) az elsősorban a gyerekszerephez vagy nagy életkori különbséghez kapcsolódó aszimmetrikus megszólítási megoldások, illetve (iii) az idősebbek megszólításához kötődő tetszikelő formák használata.

4.1.1. A fiatal identitás alakításában tipikusan a kölcsönös tegező formák vesznek részt. A magyar beszélőközösségben a fiatalok között az életkori szolidaritáson alapuló kölcsönös tegezés a jellemző (Domonkosi, 2002: 161–163). A hallgatókkal készített fókuszcsoporthoz tartozó interjúk azonban azt mutatják, hogy az oktató visszategezéséhez önmagában nem elegendő a kis korkülönbség, pusztán az oktató biológiai kora nem feltétlenül eredményez kölcsönös tegeződést, ehhez még a közvetlen attitűd, azaz a fiatal életkor aktív, cselekvéses alakítása is szükséges.

(1) Egy oktatót csak akkor tudok letegezni, ha [...] nem elég, hogy fiatal, de még olyan lazábbnak is kell lennie (Hallg21F)

Az egyik interjúalany (30 év alatti nő oktató) úgy nyilatkozott, hogy ő tegeződik a hallgatóival, a hallgatókkal folytatott levelezéséből azonban az derül ki, hogy csak egészen kis hányaduk tegezi vissza, így a társas szerepeket tekintve aszimmetrikus viszony jön létre. A tanár szándéka ebben a helyzetben egyértelműen a saját fiatal életkorának jelölése, a hallgatókéval azonos életkori szerepnek a megalkotása és ezáltal a közelség növelése. A tegezés egyoldalúsága miatt azonban mégis olyan helyzet jön létre, amely a szerepviszonyok különbségei mellett akár még az életkori viszonyok eltéréseit is erősítheti (2).

(2)

Oktató: Én a hallgatókkal mind tegeződöm, nekem valahogy ez természetes...

Interjúvezető: De a neked írott levelek között szép számban vannak nemtegező megszólítások is [...]

Oktató: [...] én tegeződöm velük, kivétel nélkül mindenkinek felajánlottam, akit tanítok (OktN1)

Az oktató leveleit megvizsgálva azt látjuk, hogy a 40 hallgatói levélből 8 darab van, amelynek megszólítása (*Kedves [Keresztnev]!*), azaz közvetlenebb, tegező viszonyra utalhat. A 8 levél közül egyetlenegyben (!) használ tegező formájú igealakot a hallgató (3), míg a többi 7 esetben a levélírók elkerülik a beszédpartnerre utaló elemeket (l. pl. 4).

(3)

Kedves [Keresztnév]!

Ezt a ppt-t [Teljes név], [Teljes név] és én, [Teljes név] csináltuk. Remélem **meg tudod így nyitni** a linkről, ha nem, akkor küldöm rendesen :)

[Teljes név]ⁱⁱ

(4)

Kedves [Keresztnév]!

Mellékelem Anyanyelvi nevelés tantárgyból a beadandó vizsgálatot.

Üdvözzel:

[Teljes név]

Csecsemő- és kisgyermeknevelő lev. BA II. félév

Az adatközlőnek az adatbázisba került levelei között egy olyan példa is található, amelyben a hallgató a konvencionális *Kedves Tanárnő!* megszólítást alkalmazza, a levélzáró formulában szereplő köszönetkifejezés azonban tegező formájú (5). A társas deiktikus elemek ilyen együtt járása a viszony kettősségét mutatja, ezzel a megoldással a szerepek eltérése és az életkor azonossága is jelölést kap.

(5)

Kedves Tanárnő!

Az ügyben írok, hogy a holnapi felező bálra való tekintettel meg lesz-e tartva a szerdai óra a B csoportosok számára? [...]

Válaszodat előre köszönöm, további szép napot kívánok!

[Teljes név]

II. éves óvodapedagógus hallgató

Ahogy a vizsgált levelek is mutatják, a hallgatói attitűdök nem egységesek az oktatókkal való kölcsönös tegeződés tekintetében, az oktatóknak viszont a teljes csoportokhoz kell igazodniuk, így számos ellentmondásos helyzet alakulhat ki, ahogy az egyik húszas éveiben járó nő interjúalanyunk beszámolt róla (6):

(6)

Egyszer egy csoporttól az a visszajelzés jött, hogy mivel fiatal vagyok, ők jobban örültek volna a tegező viszonyoknak, így a következő kurzuson felajánlottam a tegezést, de csak a fél csoport élt a lehetőséggel, a másik fele meg azért nem, mert szerintük hiába vagyok fiatal, de az órán oktató szerepben nekik könnyebb, ha magáznak. Ez pedig annyira fura és kellemetlen helyzetet szült, hogy az egész kurzus során mindent kétszer kellett megfogalmaznom: egyszer magázva, egyszer tegezve. Azóta egységesen magázok mindenkit. (Okt27N)

4.1.2. A fiatal oktatók esetében tehát ellentmondások mutatkoznak az életkori szerep és a tanárszerep alakításában, ez pedig ingadozó vagy aszimmetrikus megszólítási gyakorlatokhoz, nem kölcsönös tegezéshez is vezethet. Az ilyen jellegű aszimmetria a magyar beszélőközösségben általánosságban ritkának mondható, általában csak felnőtt-gyerek viszonylatban, családon belül, illetve jelentős korkülönbség esetén jellemző (Domonkosi, 2002), tehát előfordulása az életkori, illetve státuszbeli különbségeket helyezi előtérbe.

A hallgatók és oktatók közötti nem kölcsönös tegeződés gyakorlatát a hallgatók és az oktatók identitásalkotásának eltérő stratégiái okozzák. A hallgatók részéről a tegeződő forma nem egyértelmű viszonzásának oka lehet a hallgatói és a tanárszerep közti hagyományos aszimmetrikus helyzet elfogadása. A nem kölcsönös gyakorlat működtetése tehát a fiatalabb, tapasztalatlanabb szerepével való azonosulásként értelmezhető.

Az így létrejövő aszimmetrikus viszony azonban ellentmondásban áll a tanárok által használt tegező formák céljával; az oktatók ugyanis tipikusan nem az életkori és szerepviszonyok különbségének hangsúlyozására „tegeznek le” a diákokat, hanem éppen ellenkezőleg, egyenlőségre, szakmai közösségre, illetve fiatal oktatók esetén életkori szolidaritás kifejezésére törekedve.

A hallgatókkal készült fókuszcsoporthoz beszélgetések azt jelzik, hogy nem tartják problematikusnak az aszimmetrikus kommunikációt, ugyanis az oktatási folyamat korábbi szakaszaiban, általános és középiskolában hozzászoktak a tegezés-nemtegezés változatait tekintve nem kölcsönös helyzetekhez. Az iteratív gyakorlatok során állandósuló helyzetek révén a felsőoktatás helyzeteiben érvényesülő tanulói nyelvi viselkedés képes fenntartani a felnőtt szerepekkel kevésbé azonosuló, a posztadoleszcencia jellemzőit mutató, a gyermekihez közelítő fiatal identitást (7). A nem kölcsönös viszonyok elfogadása, sőt pozitív megítélése összhangban van az olaszországi felsőoktatásra vonatkozó kutatási eredményekkel is (Formentelli–Hajek, 2015).

(7) Az teljesen természetes, hogy a tanárok tegezzenek minket, hát mégiscsak tanárok. (Hallg22F)

4.1.3. A nemtegező formák közül az ún. tetszikelés a gyermekek és a felnőttek közti kapcsolattartás tipikus nyelvi eszköze, használati módjainak nagy részéhez nemcsak az udvariasság, hanem a nagyobb életkori különbség képzete is kapcsolódik (Domonkosi–Kuna, 2016; Domonkosi, 2017). A hallgató-oktató viszonylatban a hallgatók által használt tetszikelő formák az oktatók idősebb életkorának konstruálásához, s így a tanári szerep megalkotásához járulnak hozzá, abban az esetben is, ha a biológiai életkort tekintve kisebb korkülönbségről van szó. A (8) példában szereplő levélrészletet egy húszas éveinek első felében járó férfi hallgató írta a harmincas évei közepén járó tanárnőnek.

(8) Nekem az az időpont is tökéletesen megfelel, de ha hamarabb **tetszik** találni szintén az is. Nem akarom **tanárnő** idejét rabolni, **Önre** bízom a döntést!

A levélrészletben a tetszikelő forma a nemtegezés más változataival is kiegészül, erőteljesen udvarias megnyilatkozást hozva létre.

4.2. A fiatalokra jellemzőnek tartott nyelvi kapcsolattartási stratégiák

Az online kommunikációnak az élőbeszédhez közelítő nyelvi megoldásai, a levelezések párbeszédszerűsége, a rövid és elliptikus levélfordulók, a hagyományos levélformulák hiánya a fiatal korosztály, a diákok eltérő, újszerű nyelvi tapasztalataiból következnek. Az újabb generációk ugyanis már nem a többi írásbeli kapcsolattartási lehetőség után, hanem azzal egyidejűleg, sőt akár azt megelőzően ismerkednek meg a digitális lehetőségekkel. A kiemelt nyelvi sajátosságok az online térben való jártasságot jelzik, alkalmazásuk a diákok részéről a bevett, szokásos kommunikációs gyakorlatokhoz kötődik, a digitális világban való otthonosság identitásgyakorlataiként működnek. A kialakuló diskurzusokban azonban az oktatók jelentéstulajdonításai, elvárásai miatt a fiatal generációnak a hagyományos levelezési formákat elhagyó, azoktól eltérni kívánó gyakorlataiként értelmeződnek. Ez a tanári értelmezés tetten érhető egyrészt magukban a diskurzusokban, másrészt az egyes nyelvi jelenségekre való reflexiókban, értelmezésekben is.

4.2.1. A levélkezdő megszólítások változatai

A hallgatói levelekben általánosnak mondható a *Tisztelt Tanárnő / Tanár Úr!* levélkezdet, azonban több olyan változat is előfordul, amelyek értelmezésében az életkori viszonyok szerepet kaphatnak. Ide tartoznak a beszélőközösségben nem egységes megítélésű formák, újszerű megszólításvariációk, mint például a *Tisztelt [Keresznév]! forma* is.

A levéladatbázis hallgatói leveleiben szerepel néhány pozíciójelölő elem nélküli néven szólítás: *Tisztelt/Kedves [Teljes név]!*, összhangban azzal az általános tendenciával, hogy a pozíciójelölés egyre kevésbé hangsúlyos a személyközi viszonylatokban. Az ilyen, csak a névelemre szorítkozó formák elsősorban a személytelen, hivatalos levelezésre jellemzők. Elterjedtségük ellenére megítélésük ellentmondásos: a névelem miatt személyhez forduló, azonosító szerepűek, a szerepviszonyokra, pozícióra utaló elem hiánya miatt azonban kevésbé alkalmasak a szerepfüggő, hierarchikus viszony alakítására. (Domonkosi, 2017: 293; Domonkosi–Ludányi, 2018: 94). Erre mutat rá az egyik hallgatói fókuszcsoportos beszélgetésben részt vevő adatközlő, aki az oktatót e-mailben *Tisztelt [Teljes név]!* formában szólítva az alábbi (9) választ kapta:

(9) Így az adóhivatal szokott megszólítani.

Ez a beszámoló mutatja azt is, hogy az oktatók levelezési gyakorlatára jellemzőnek számítanak a hallgatói megoldásokra reflektáló megjegyzések, mintaadó szándékú javaslatok, amelyek viszonyformáló szerepéről a 4.3. alfejezetben részletesebben is szólnunk. Az adatbázisban előfordul az oktatók *Kedves [Keresztnev]!* megszólítása is (nem tegeződő viszonyban), többségében levelezős hallgatók e-mailjeiben. Az önözéssel együtt járó, keresztnéven szólító gyakorlat életkori szerephez köthető, ugyanis a szociolingvisztikai kutatások eredményei szerint újabb nyelvi fejlemény, és inkább jellemző a fiatalabb korosztályok nyelvhasználatára (Domonkosi, 2002). Az adatbázis tanúsága alapján azonban a levelezős hallgatókra a nappalisoknál nagyobb mértékben jellemző a hierarchiajelölő megszólítások, levélkezdetek kerülése, a bizalmasabbnak számító formák választása. A levelezős hallgatók nyelvi viselkedésében tehát kevésbé érvényesül a posztadoleszcencia időszakára jellemző gyermeki szerep, illetve az alárendelődő attitűd, mint a nappali tagozatos hallgatókéban. Ezzel magyarázható a leveleikben szereplő keresztnéven szólítás, amely az egyenrangú viszony alakítását célozza (10).

(10)

Kedves [Keresztnev]!

Pénteken megyek Önhöz vizsgázni, ezért küldöm most a tudományos poszteremet.

[...]

Üdvözlettel

[Teljes név]

Gyógyped. I. félév levelező

A keresztnéven szólítás kombinálódhat a formálisabb *Tisztelt* jelzővel is, ami jól mutatja a levelező tagozatos hallgatóknak azt a gyakorlatát, hogy a szerepviszonyokra utaló megszólítás kerülése, a bizalmasabb keresztnévi formák alkalmazása mellett a hangsúlyos tiszteletadás kifejezésére is törekednek (11).

(11)

Tisztelt [Keresztnev]!

[Kurzus neve] [levelező] órához kaptunk 2 emailt, valószínűleg fontos információkat tartalmaznak számunkra, de sajnos egyik email sem olvasható.

[...]

Köszönettel: [Teljes név]

Gyógypedagógia, levelező tagozat, II. évfolyam

Az egy-egy levélváltást kezdeményező, első üzenetekben az adatbázisban minden esetben található valamilyen nyitóformula, üdvözlés – ellentétben egy, a munkahelyi e-mailezést vizsgáló kutatás eredményeivel (Waldvogel, 2007: 463) –, azonban a hagyományos levélbeli megszólítások helyett a szóbeliségre jellemző köszönésformák is szerepelnek.

4.2.2. A köszönés mint levélkezdet

Az írásbeli kapcsolattartás új műfajainak (e-mail, cset) megjelenése óta megfigyelhető tendencia, hogy a szóbeli érintkezés tipikus nyitóformulái, a köszönések átszüremlenek az írásos kapcsolattartásba is, és részben felváltják a hagyományos levélkezdő megszólításokat (Felder, 2002; Domonkosi, 2004). A nappali tagozatos hallgatók nyelvi kapcsolattartási gyakorlatában az oktatói vélekedések alapján tipikusnak számít ez a megoldás, amely a levelezés folyamatát a szóbeli társalgáshoz közelíti. A köszönést tartalmazó formák között a leggyakoribb a *Jó napot (estét) Tanárnő!* levélkezdet. Az adatbázisban egy előfordulással szerepel a megszólítást nem tartalmazó *Jó napot kívánok!* köszönés is. A megszólítás elmaradásának oka feltehetőleg az, hogy a digitális kommunikációban a beszédesemény résztvevőinek nyelvi azonosítása kevésbé fontos, mert a technikai lehetőségek ezt biztosítják, így az üdvözlő funkció fontosabbá válik az adresszatív funkciónál. A vizsgált adatok között egy esetben előfordul az *Üdvözlöm* levélkezdet is, mellyel szintén tipikusan a szóbeliségre jellemző módon valósul meg az üdvözlés performatívuma.

Ellentmondásosnak hathat, hogy a hagyományostól (*Tisztelt/Kedves Tanárnő / Tanár úr!*) eltérő levélkezdő és megszólító formák gyakorisága a vizsgált levelekben nem feltűnően magas, az interjúk alapján az oktatók mégis kifejezetten problematikusnak ítélik a hallgatók írásbeli kapcsolattartási, udvariassági gyakorlatait. A fiatalság, a diákság kapcsolattartási gyakorlatáról kialakult sémáikban meghatározónak tűnik az újszerű kapcsolattartó elemek szerepe. E jelenség hátterében az az alapvető észlelési mintázat állhat, hogy a megszokott, begyakorlott megoldásoktól való eltéréseket feltűnőbbnek érzékeljük, mint a szokásos, ismétlődő formákat, és így nagyobbak tűnik a változás, illetve a fiatalokra jellemző gyakorlatok eltérései, mint amekkorák valójában.

4.2.3. A folyamatos online jelenlétre utaló nyelvi elemek

A hallgatók oktatókhoz írott leveleiben több olyan nyelvi megoldás található, amely arra utal, hogy feltételezik az oktatók állandó jelenlétét a digitális térben. Egyrészt megfigyelhető, hogy a levélkezdő köszönés a napszaknak megfelelően differenciálódik: *Jó reggelt/napot/estét kívánok!* Másrészt gyakoriak az olyan, a küldés időpontja miatt mentegetőző megnyilvánulások, amelyek kifejtve jelennek meg a levélkezdetben (12):

(12) Szép estét kívánok Tanárnő! Elnézést kérek, hogy ilyenkor zavarom [...]

A megfogalmazási módok azt az elképzelést jelzik, hogy az üzenet időbeli eltolódás nélkül el is jut a címzetthez.

A folyamatos online jelenlét feltételezésére épülő megnyilatkozások tipikusan udvarias, egyrészt elnézést kérő, másrészt a konkrét beszédhelyzet sajátosságait körülíró aktusok. E szerepük mellett azonban olyan identitásgyakorlatoknak is

tekinthetők, amelyek a hallgatóknak, a fiatalabb korosztálynak az online világgal kapcsolatos attitűdjeit mutatják. A másnapi vizsga előtt késő éjszaka elküldött levél (13) jelzi, hogy a hallgatói viszonyulásban az online kapcsolattartásnak nincsenek időbeli korlátai:

(13)

Kedves Tanárnő!

Mellékelten küldöm a tudományos poszteremet.

Jó éjszakát, a holnapi vizsont látásra!

[Teljes név]

Ahogy a (13) példa is mutatja, a levélkezdek mellett tipikusan a levélzárlatok, a búcsúformulák (Spilioti, 2010) lehetnek aktualizáló szerepűek, pontosan megjelölve a küldés időpontját (14):

(14)

További szép estét, Tanárnő!

További szép délutánt!

További szép estét, és jó hétvégét kívánok!

Ezek a megfogalmazások az online térben való jelenlét folytonosságának egyértelműségére utalnak, az oktatók az ilyen beszédaktusok használatát tipikusan a fiatalabb korosztály kommunikációs jellemzői közé sorolják.

4.2.4. Közelítő szerepű és egyedi üdvözlési formák

A(z írott) levelezés hagyományaitól való eltérés, újszerűség a hallgatói levelekben nemcsak a beszélt nyelvi hatás megjelenésében és a formulák elhagyásában érhető tetten, hanem változatos, egyedi üdvözlési formákban, jókívánságokban is. Az aktualizált, napszakhoz, évszakhoz kötött, a tanítási szünetre utaló jókívánságok az online jelenlét mellett azt is jelzik, hogy a hallgatók a hagyományos formuláknál személyesebb megoldásokra törekednek (15):

(15)

Napsugaras jó reggelt kedves [Keresztnév]!

A mellékletben küldöm a szakdolgozat első felét.

[...]

Végtelen hálával kívánok szép hétvégét.

[Teljes név]

A legnagyobb változatosságot a levelek lezárásában megjelenő jókívánságok mutatják, amelyek egy része szintén a (feltételezett) online jelenlétre utal, a közös helyzetet jeleníti meg (16). Az egyéni, újszerű jókívánságok a hallgatók közelítési stratégiáiként is értelmezhetők, szerepük a levelek személyesebbé tétele, jellemzően a pozitív attitűdöt kifejező levelekben figyelhetők meg:

(16)

Jó éjszakát, a holnapi viszontlátásra!

Minden jót kívánok!

Minden jót, szép napot!

Nagyon szép napot kívánok önnek!

További szép napokat Tanárnőnek

További szép napot/estét (kívánok)!

Kellemes estét kívánok!

Csodaszép estét kívánok!

Szép hétvégét kívánok!

Kellemes nyári időtöltést!

Kellemes húsvéti ünnepeket Tanárnőnek!

Végtelen hálával kívánok szép hétvégét.

A megmaradt nyári napokhoz kellemes időtöltést, sikeres tanévkezdést kívánok.

4.2.5. A kezdő- és a záróformulák elmaradása, rövidülő levelek

A technikai fejlődés biztosította gyors írásbeli üzenetküldés lehetősége révén gyakorivá váltak a többfordulós levélváltások. Sok esetben megfigyelhető, hogy a további (akár már a második) levélfordulókban elmarad a megszólítás és levélzárás akár a hallgató, akár az oktató részéről, a többfordulós levelek egyre inkább párbeszédszerűvé válnak, az online, egyidejű csevegéshez kezdenek hasonlítani (Dürscheid, 2005; Bou-Franch, 2011).

A feldolgozott levelezések alapján életkorral összefüggő stratégiának látszik, hogy sok esetben a hallgatók hagyják el hamarabb a kezdő- és a záróformulákat, holott ezeknek a nyelvi elemeknek az elhagyása a hierarchikus viszony alakulásának folyamatában a fölérendelt fél szerepéhez kapcsolódik. Sok esetben a hallgató már a második levélfordulóban mellőzi mind a kezdő-, mind a záróformulákat. A (17) példa levelezésének két fordulójában például erőteljesen különbözik az oktató és hallgató e-mailezési stratégiája.

(17)

Tisztelt Tanárnő!

[Teljes név] vagyok!

Egy javaslatom lenne. Talán lehet egyszerűbben meg lehetne oldani, ha csinálnánk egy Facebook csoportot és oda tennénk fel az előadásokat

[...]

Tisztelettel [Teljes név]

Kedves [Keresztnév]!

Köszönöm a javaslatát. [...]

Önnek működik a lejátszás? [...]

Üdvözlettel

[Teljes név]

A ppt-t látom de hang nincsen

Az egymondatos hallgatói válasz olyan e-mailezési gyakorlatot jelez, amelyben a levelek egymásutánja egy folytatólagos párbeszéd modelljének felel meg, és már nincsen szükség a hagyományos levelezésben elvárt formulákra (Dürscheid, 2005: 92–93; Juhász, 2010: 1). Ebben a hallgatói stratégiában az e-mail a gyors, közvetlen válaszadás eszközeként érvényesül, ezt a jellegét a válasz nem normatív, a központosítást mellőző írásmódja is erősíti. Az ilyen megoldások az e-mail szövegtípusát az online kapcsolattartás egyéb, társalgás jellegű szövegtípusaihoz közelítik (Domonkosi, et al., 2018), jelezve a fiatal korosztálynak az ezekhez a kommunikációs formákhoz való rugalmas hozzáállását.

Az életkorfüggő viszonyulások eltéréseit jól mintázzák azok a hosszabb levélváltások, amelyekben a hallgató és az oktató végig, következetesen eltérő stratégiát követnek. A (18) példában szereplő levelezésben a hallgató nem normatív központosítású, vokatívuszi formával kiegészített köszönéssel nyitja meg az első levelét, majd a második fordulótól mellőzi a levélkezdetet, a záróformulát azonban nem, a levéltörzsben pedig hangsúlyosan udvarias, nominális formákat (*Tanárnő*) használ az oktató személyének jelölésére. Az oktató végig a levelek konvencionális felépítését követi, minden alkalommal ír megszólítást és zárást is. A két eljárás mód különbsége arra mutat, hogy a hallgató az online közlésmód sajátosságaihoz inkább igazodva, párbeszédként, míg az oktató levélváltások sorozataként viszonyul a diskurzushoz, aminek szintén az életkorból adódó tényezők is lehetnek a hátterében.

(18)

Jó estét Tanárnő!

Elnézést a zavarásért, csak több hallgatótársammal érdeklődni szeretnénk a Helyesírás c. szemináriummal kapcsolatban. [...]

Üdvözlettel: [Teljes név]

Kedves [Keresztnév]!

[...]

Üdvözlettel:

[Teljes név]

Azt beszéltük a többiekkel, hogy a hétfő reggel 8-as óra nekünk jó lenne. **Tanárnőnek** esetleg az megfelelő? [...]
Üdvözléssel: [Teljes név]

Kedves [Keresztnév]!
[...]
Üdvözléssel:
Üdvözléssel: [Teljes név]

Nekünk teljesen megfelelne, úgyis, ha az óra 8:15-től kezdődne és 9:45-ig tartana. **Tanárnő** kérdésére válaszolva, mind a négyen magyar szakos hallgatók vagyunk.
Nagyon szépen köszönjük **Tanárnő** rugalmas hozzáállását és segítségét! :)
Üdvözléssel: [Teljes név]

A hosszabb szöveges munkáikat, az oktató számára benyújtandó feladatokat az esetek többségében e-mailben küldik el a hallgatók. Az ehhez a művelethez kapcsolódó levelek többnyire rövidek, lényegre törőek (19).

(19)
Szép estét!
Küldöm a posztot a holnapi vizsgához.
[Teljes név]

Az oktatókkal készült interjúkból kiderül, hogy munkáikat a hallgatók gyakran kísérlével nélkül, csatolmányként küldik el, azaz csak a benyújtás cselekménye történik meg, a levelezésben megszokott és elvárható kapcsolatra utalás teljesen elmarad. Az életkori szerepekhez, a megelőző tapasztalatokhoz köthető ennek a stratégiának az eltérő hallgatói és oktatói értelmezése is, vagyis az, hogy a kísérlével elmaradását gyakorlati aktusnak vagy az udvariassági elvárásokat sértő aktusnak fogják fel. A hallgatói gyakorlatban ez a művelet hasonló a dokumentum feltöltéséhez, amelyet nem feltétlenül kell a beszédpartnerek közötti viszonyt jelölő elemeknek kísérlnie, míg az oktatói viszonyulásban egy-egy dokumentum átküldése is a hagyományosabb levelezési gyakorlat elvárásaihoz kapcsolódik. Tapasztalataink alapján az oktatók gyakran reflektálnak is a hallgatók udvariatlannak ítélt levélírási megoldásaira, az életkori-hierarchikus szerepek megalkotásának ezek a reflexiók kiemelt tényezőivé válnak (l. 4.3.).

4.2.6. Az online írásbeliség jellemzői

A fiatalokra jellemzőnek tartott nyelvi eszközökhöz sorolhatók – az oktatók vélekedései alapján is – a konvencionálistól eltérő központosítási, helyesírási formák (Androutsopoulos, 2000), illetve az emotikonok használata (Kataoka, 2003; Bódi–Veszelszki, 2006; Veszelszki, 2015), azaz az írásbeliség online környezetben kialakult szokásainak érvényesülése (vö. Dürscheid, et al., 2010).

A kevésbé kidolgozott, nem normatív helyesírású és központosítású közlések sokszor a folytatólagos levélfordulókban jelennek meg, mint ahogy a (17) záró fordulója is mutatta. Az adatbázisban a sztereotípiáknak ellentmondva kevés ilyen jellemző fordult elő, és azok is leginkább a más nem sztenderd változókat is mutató, kevésbé formális stílusú és kevésbé udvarias levelekben (20):

(20)

Jövő héten szerdán megyek javítani. Mikorra kéne bemennem, úgy reggel ahogy az orarendbe az ora van?

A kérdések ugyanazok lesznek mint amilyenek ma voltak? Koszi a választ.

A fiatalabb korosztályra jellemzőnek tartott emotikonhasználat az adatbázis alapján nem tűnik a hallgatói levelek meghatározó sajátosságának, a tüzetesen vizsgált 200 hallgatói levélben összesen 4 emotikon szerepelt.

Ezek az alacsony előfordulási arányok arra engednek következtetni, hogy bár a fiatalság nyelvi gyakorlataira általában jellemzőek ezek a megformáltságbeli sajátosságok, valószínűleg olyan, a laza vagy bizalmas stílusminőség megteremtésében szerepet játszó eszközöknek számítanak, amelyeket az oktatókkal való kapcsolattartásban mégis igyekeznek kerülni a hallgatók.

4.3. Az oktatói reflexiók szerepe a társas viszonyok alakításában

A fiatalság mint diskurzusokban tetten érhető konstrukció nemcsak a hallgatók fentebb elemzett identitásgyakorlataiban jelenik meg, hanem az oktatói viszonyulások is erőteljesen alakítják. A vizsgált levelezések alapján ebben a folyamatban meghatározónak tűnnek az oktatóknak a hallgatók levelezési gyakorlatait érintő megjegyzései, reflexiói. Ezekben a megnyilvánulásokban a hallgatók nyelvi tapasztalatlanságának kiemelése, illetve az előíró, mintaadó attitűd kifejtett érvényesítése jellemző, amely egyben a szerepviszonyokat is formálja. Az oktatók részéről megmutatkozó előíró attitűdöt, nyelvi szocializációs szándékot különböző levelezési útmutatók, tanácsadó jellegű közlések is jelzik (ezek részletes elemzését l. Domonkosi–Ludányi, 2018: 98–104).

A felsőoktatásban használatos kapcsolattartási formákra vonatkozó, az életkorral összefüggő hallgatói bizonytalanságokat mutatják az olyan, adatbázisunkban csupán egy-egy alkalommal előforduló formák is, mint például a *Tisztelt Oktató!* megszólítás alkalmazása. A (21) példában olvasható levélváltásban az oktató reflektál erre a megszólítási formára, a második

levélfordulóban pedig több, a tanári szerep megalkotására irányuló nyelvi stratégiát is alkalmaz. Egyrészt tanácsot ad a hallgatónak, hogy az oktatónak írt levelekben mindig tüntesse fel, melyik kurzusra jár, másfelől pedig javaslatot fogalmaz meg az oktatóknak írt levelekben elvárt megszólítást illetően. Bár a hallgató leveleinek szövege több, nem normatív nyelvi megoldást is tartalmaz, az oktató megjegyzései – feltehetően tapintatból, a konstruktív jelleg megőrzése érdekében – erre nem térnek ki. Az oktatóval készült interjúból azt is megtudhatjuk, hogy bár a nyelvi kapcsolattartásra reflektáló levélre nem érkezett válaszlevél, a hallgató a legközelebbi óra után személyesen megköszönte az oktatónak az iránymutató javaslatokat.

(21)

Tisztel Oktató!

A következő alkalommal (12.09)- én újra szeretném írni az első zárthelyi dolgozatot.

Tisztelettel: [Teljes név]

Kedves [Keresztnév],

legyen szíves megírni, melyik tárgyról van szó.

Köszönettel:

[Teljes név]

Tisztelt Oktató!

Elnézést, hogy nem voltam pontos. Fonetika tantárgyból szeretnék javítót írni hétfőn.

Tisztelettel: [Teljes név]

Kedves [Keresztnév]!

Rendben, feljegyeztem. Megnéztem a táblázatban: tehát akkor a 4. ZH-t pótolja, és az 1.-t javítja.

Még két apróság: segítő szándékkal, jó tanácsként írom, az egyetemi életben való boldoguláshoz. Ha az oktatónak ír levelet, azért érdemes beleírni a levéltárgyba a kurzus nevét, mert általában egy tanár sokféle csoportot tanít, és bár ismerős a név, elsőre nem biztos, hogy rögtön el tudja helyezni a hallgatót. Illetve azt javaslom, hogy ha levelet ír egy oktatónak, akkor a „Kedves/Tisztelt Tanárnő/Tanár Úr!” megszólítást használja.

(Kérem, hogy ne kioktatásnak vegye, tényleg a legtisztább segítő szándékkal írtam.)

Üdvözlettel
[Teljes név]

Az oktató mintaadó szándéka megnyilvánulhat kevésbé kifejtett módon is. A (22) példában egy harmincas évei elején járó női oktató és egy nála valamivel idősebb levelezős hallgató nő félév eleji e-mail-váltása olvasható, amely jól példázza az oktatóknak a mintaadásra törekvő attitűdjét, a tanári szerep megalkotására irányuló nyelvi stratégiáit. Az első e-mailben a hallgató az egyetemi diskurzusban szokatlannak számító módon a keresztnévén szólítja az ismeretlen oktatót, magázó formában. Az oktató a válaszlevelében hosszabb, egyúttal távolságtartóbb, hivatalosabb társas értékű megszólításokat alkalmaz, és *[Vezetéknév] tanárnőként* írja alá a levelet. Az oktatóval készült interjúból azt is tudni lehet, hogy ezek a nyelvi formák a saját gyakorlatában kivételesnek számítanak, mivel a hallgatókhoz írt levelekben általában a *Kedves [Keresztnév]* megszólítást, illetve az *Üdvözlettel [Teljes név]* záróformulát használja. A megszokottól eltérő formák alkalmazása saját bevallása alapján a hallgató-oktató szerepviszonyok megalkotására irányult. A hallgató válaszlevele azt jelzi, hogy felismerte az oktató szándékát, mivel abban már a *Tisztelt Tanárnő!* forma szerepel.

(22)
Kedves [Keresztnév]!
Ez lehetne a tanító levelező közös cím, ha ez így megfelelő.
[...]
Üdvözlettel,
[Teljes név] (tanító, levelező)

Tisztelt Hallgató!
Kedves [Teljes név] !
Köszönöm szépen, hogy elkészítették a csoportot. [...]
Üdvözlettel
[Vezetéknév] tanárnő

Tisztelt Tanárnő!
Köszönöm a gyors választ!
Megosztom.
Üdvözlettel,
[Teljes név]

A tanári és hallgatói szerep megalkotásának jelzett műveletei azáltal kapcsolódnak erőteljesen a fiatalság konstrukciójához, hogy a hallgató tapasztalanságát, illetve az oktató előíró viszonyulását dolgozzák ki.

5. Összefoglalás, következtetések

Elemzésünk azt mutatta be, hogy a felsőoktatási intézmények oktatói és hallgatói közötti írásbeli diskurzusok hogyan és mely nyelvi eszközök révén járulnak hozzá a társas viszonyok, különösen az életkori szerepek és identitások alakításához. A hallgatók és oktatók közötti e-mailezés a kutatás tanúsága szerint azért is jelent megfelelő kiindulópontot az életkori szerepek diszkurzivitásának vizsgálatához, mert intergenerációs jellegénél fogva egymással való viszonyukban képes megmutatni az egyes szerepek megképződésének folyamatát. Az elemzett levelek kifejezetten a pedagógusképzés szokásrendjét, azon belül is a vizsgálatba bevont egyetemek gyakorlatait jellemzik, azonban az azonosított nyelvi műveletek alapján azonosíthatók az életkori szerepek megalkotásának egyes tipikus stratégiái.

A tegező és nemtegező formák változatait tekintve a fiatal tanárokkal való kapcsolattartásban ellentmondásba kerülnek egymással az életkori és a pozícióból adódó szerephez kapcsolódó nyelvi stratégiák. A hallgatóknak és az oktatóknak a szerepekhez való eltérő viszonyulásai olyan aszimmetrikus megszólítási gyakorlatokhoz vezetnek, amelyekben a hallgatók életkorának diszkurzív megalkotását a gyerekekre jellemző nyelvi szerepekkel való azonosulásuk határozza meg.

Az oktatókkal készült interjúk tanúsága szerint a hallgatói kapcsolattartási gyakorlatok erőteljesen mutatják a fiatal korosztályra jellemzőnek tartott nyelvi sajátosságokat: az oktatókban élő általános kép szerint a hallgatók kevésbé ismerik a hagyományos levelezési normákat, számos nem konvencionális, újszerű megoldással élnek. A hallgatói vélekedések ezzel szemben azt mutatják, hogy a hallgatók a mintákra nyitottan, alkalmazkodóan, normakövető szándékkal viszonyulnak a tanáraikkal való írásbeli kapcsolattartás kérdéseihez.

A feldolgozott levelek nyelvi jellegzetességei alapján a hallgatókra a gyakorlatias, elsődlegesen nem a személyközi viszonyok alakítására, hanem az elvégzett cselekvésekre összpontosító levelezési szokások jellemzők. A fiatal identitás diskurzusbeli megjelenítésében szerepe van a párbeszédszerű, rugalmas, a helyzethez, az online jelenlét folytonosságához igazított közléseknek, a rövid levélfordulóknak, az egyéni és újszerű jókívánságoknak, udvariassági formuláknak is. Az oktatóknak írott levelekben azonban – az erre vonatkozó

sztereotípiáknak ellentmondva – kevésbé fordulnak elő a lazább, az online helyzetekre jellemző megoldások, azaz a nem normatív helyesírású, központozású formák, illetve a vizuális elemek, emotikonok, valószínűleg éppen a szerepviszonyok hierarchikus jellegének formálása miatt. Az életkori szerepek diszkurzív megalkotásában a vizsgált diskurzusok sajátosságai alapján az oktatók előíró, a hallgatók nyelvi viselkedését minősítő, a hagyományosabb nyelvi formákat javasló reflexióinak is szerepük van azáltal, hogy egy hierarchikus viszonyrendszer pozícióit jelölik ki.

Az életkori szerepek itt bemutatott megkonstruálása nem önmagában történik, hanem egységben és szoros összefüggésben más társas kategóriák alakításával, összefonódva az udvariasság, a tiszteletadás, a társas távolság/közelség, a szolidaritás jelenségeivel és gyakorlataival; elemzésünkben ezekre a tényezőkre részletesen nem térünk ki, de a kutatás további fázisaiban tervezzük ezeknek az aspektusoknak a vizsgálatát is.

Irodalom

- Alsout, E. & Khedri, M.** (2019) Politeness in Libyan postgraduate students' e-mail requests towards lecturers. *Journal of Language and Communication* 6/1. pp. 47–64.
- Alvermann, D. E.** (2009) Sociocultural Constructions of Adolescence and Young People's Literacies. In: Christenbury, L., Bomer, R. & Smagorinsky, P. (eds.) *Handbook of Adolescent Literacy Research*. New York, London: Guilford Publications. 14–29.
- Androutsopoulos, J. K.** (2000) Non-Standard Spellings in Media Texts: The Case of German Fanzines. *Journal of Sociolinguistics* 4/4. pp. 514–33.
- Babbie, E.** (2008) *The Basics of Social Research*. Fourth Edition. Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Bachmann, A.** (2011) E-Mail-Kommunikation in der Institution „Hochschule“ zwischen Distanzierung und Ent-Distanzierung. In: Birkner, K. & Meer, D. (Hrsg.) *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. 149–166.
- Bartha Cs., Hámori Á. & Huppert A.** (2016) Az öregség/idősség és kor konstruálása és prezentációi. Szociolingvisztikai és diskurzuselemzési alapvetések és gyakorlati elemzések. In: Balázs G. & Veszelszki Á. (szerk.) *Generációk nyelve*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság – ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék. 203–220.
- Bell, R. T.** (1976) *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. London: Batsford.
- Bengtson, V., Gans, D., Putney, N. M. & Silverstein, M.** (eds.) (2009) *Handbook of Theories of Age*, New York: Springer Publishing Company.
- Bloch, J.** (2002) Student/teacher interaction via email: the social context of internet discourse. *Journal of Second Language Writing* 11. pp. 117–134.
- Bódi Z.** (2004) *A világháló nyelve*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bódi Z. & Veszelszki Á.** (2006) *Emotikonok. Érzelemkifejezés az internetes kommunikációban*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság.
- Buda B.** (1965) A szerep fogalma a szociálpszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle* XXII/2. pp. 101–112.
- Bou-Franch, P.** (2011) Openings and closings in Spanish email conversations. *Journal of Pragmatics* 43. pp. 1772–1785.
- Bucholtz, M.** (1999) “Why be normal?” Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society* 28/2. pp. 203–223.
- Bucholtz, M. & Hall, K.** (2005) Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies* 7/4-5. pp. 585–614.
- Chejnová, P.** (2014) Expressing politeness in the institutional e-mail communications of university students in the Czech Republic. *Journal of Pragmatics* 60. pp. 175–192.

- Cheshire, J.** (2005) Age and generation-specific use of language. In: Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. & Trudgill, P. (eds.) *Sociolinguistics: An Introductory Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 1552–1563.
- Coupland, N.** (1997) Language, ageing and ageism: a project for applied linguistics? *International Journal of Applied Linguistics* 7. pp. 26–48.
- Coupland, N.** (2004) Age in social and sociolinguistic theory. In: Nussbaum, J. F. & Coupland, J. (eds.) *Handbook of Communication and Aging Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 69–90.
- Danielewicz-Betz, A.** (2013) (Mis)use of email in student–faculty interaction: Implications for university instruction in Germany, Saudi Arabia, and Japan. *The JALT CALL Journal* 9/1. pp. 23–57.
- Domonkosi Á.** (2002) *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének Kiadványai 79. Debrecen.
- Domonkosi Á.** (2004) Levélkezdő köszönések. *Édes Anyanyelvünk* 26/3. 9.
- Domonkosi Á.** (2017) A nyelvi kapcsolattartás alapformái. In: Tolcsvai Nagy G. (szerk.) *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. 279–298.
- Domonkosi Á.** (2020a) Megszólítási gyakorlatok az egri és a komáromi pedagógusképzésben: eltérések és azonosságok. In: Lőrincz G. & Domonkosi Á. (szerk.) *Stílus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Komárom: Selye János Egyetem. 77–88.
- Domonkosi Á.** (2020b) Megszólítási gyakorlatok és stratégiák az oktató–hallgató viszonyban. In: Magyarai S. & Bartha K. (szerk.) *A nyelv közösségi perspektívája IV. Megjelenés alatt*.
- Domonkosi Á. & Kuna Á.** (2016) „Hanyadikra tetszik menni?” – A kor szerepe a tetszikelés használatában. In: Balázs G. & Veszelszki Á. (szerk.) *Generációk nyelve*. Budapest: ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter, Magyar Szemiotikai Társaság. 273–285.
- Domonkosi Á., Kuna Á. & Ludányi Zs.** (2018) Az írásbeli üzenetváltás szövegtípusainak hálózati jellege. Elhangzott: *Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában. A nyelv hálózatos leírása*. ELTE BTK MNYFI Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest, 2018. november 22.
- Domonkosi Á. & Ludányi Zs.** (2018) Írásbeli kapcsolattartás a hallgató–oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae Sectio Linguistica Hungarica XLIV*. 89–107.
- Dörnyei, Z.** (2007) *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Dürscheid, C.** (2005) E-Mail – verändert sie das Schreiben? In: Siever, T., Schlobinski, P. & Runkehl, J. (eds.) *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. pp. 85–97.
- Dürscheid, C., Wagner, F. & Brommer, S.** (eds.) (2010) *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Dürscheid, C. & Frehner, C.** (2013) Email communication. In: Herring, S., Stein, D. & Virtanen, T. (eds.) *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*. Berlin: Walter de Gruyter. pp. 35–54.
- Duff, P. A.** (2017) Language Socialization, Higher Education, and Work. In: Duff, P. A. & May, S. (eds.) *Language Socialization*. Third Edition. Boston: Springer. pp. 255–272.
- Eckert, P.** (1997) Age as a sociolinguistic variable. In: Coulmas, F. (ed.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell. pp. 151–167.
- Erikson, E. H.** (2002) *Gyermekkor és társadalom*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Érsok N. Á.** (2007) *Az internetes kommunikáció műfajai: Különös tekintettel az interaktív magánéleti műfajokra*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE.
- Felder, E.** (2002) „Der Zwang zur Zwanglosigkeit!“ Stilischer Spagat zwischen Konventionalität und Originalität in E-Mails. In: Ziegler, A. & Dürscheid, C. (Hrsg.) *Kommunikationsform E-Mail*. Tübingen: Stauffenburg. pp. 169–185.
- Formentelli, M. & Hajek, J.** (2015) Address in Italian academic interactions: The power of distance and (non)-reciprocity. In: Norrby, C. & Wide, C. (eds.) *Address practice as social action: European perspectives*. Palgrave Macmillan. pp. 119–140.
- Galland, O.** (2003) Adolescence, Post-Adolescence, Youth: Revised Interpretations. *Revue française de sociologie* 44/5. pp. 163–88.

- Georgakopoulou, A.** (2003) Looking back when looking ahead. On adolescents' identity management in narrative practices. In: Androutsopoulos, J. K. & Georgakopoulou, A. (eds.) *Discourse Constructions of Youth Identities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 75–91.
- Goffman, E.** (1981) *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Budapest: Gondolat.
- Gumperz, J. & Cook-Gumperz, J.** (1982) Introduction: Language and the communication of social identity. In: Gumperz, J. (ed.) *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1–21.
- Halász G.** (2001) *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Hariri, N. A.** (2017) *An Exploratory Sociolinguistic Study of Key Areas for Politeness Work in Saudi Academic Emails*. PhD Thesis. Leicester: University of Leicester.
- Heckhausen, J. & Lang, F. R.** (1996) Social construction and old age: Normative conceptions and interpersonal processes. In: Semin, G. R. & Fiedler, K. (eds.) *Applied social psychology*. London: Sage. pp. 374–399.
- Hudson, M. E.** (2011) Student honorifics usage in conversations with professors. *Journal of Pragmatics* 43. pp. 3689–706.
- Juhász V.** (2010) *Az azonnali üzenetküldések diskurzusszerveződéseinek sajátosságai*. <http://www.juhaszvaleria.hu/wp-content/uploads/2010/05/az-IM-ek-diskurzusszervezodeseinek-jellemzoi1.pdf> (2020. 04. 05.)
- Kataoka, K.** (2003) Emotion and youth identities in personal letter writing. In: Androutsopoulos, J. K. & Georgakopoulou, A. (eds.) *Discourse Constructions of Youth Identities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 121–149.
- Keniston, K.** (2008) Az elkötelezetlenek. Az elidegenedett fiatalok az amerikai társadalomban. In: Gábor K. & Jancsák Cs. (szerk.) *Ifjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Kirschner, P. A. & De Bruyckere, P.** (2017) The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education* 67. pp. 135–142.
- Ludányi Zs. & Domonkosi Á.** (2020) A tanár- és a diákszerep megalkotása a pedagógusképzés e-mailezési gyakorlatában. In: Ludányi Zs., Domonkosi Á. & Jánk I. (szerk.) *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eger: Líceum Kiadó. Megjelenés alatt.
- Maguire, M., Ball, S. J. & MacRae, S.** (2001) Post-Adolescence, Dependence and the Refusal of Adulthood, Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education* 22/2. pp. 197–211.
- Merrison, A., Wilson, J., Davies, B. & Haugh, M.** (2012) Getting stuff done: Comparing e-mail requests from students in higher education in Britain and Australia. *Journal of Pragmatics* 44. pp. 1077–1098.
- Morse, J. M. & Richards, L.** (2002) The Integrity of Qualitative Research. In: *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. 25–45.
- Nussbaum, J. F. & Coupland, J.** (eds.) (2004) *Handbook of Communication and Aging Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pataki F.** (1986) *Identitás, személyiség, társadalom*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Prensky, M.** (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9/5. Lincoln: NCB University Press.
- Roy, H. & Russel, C.** (2005) *The Encyclopedia of Aging and The Elderly*. <http://www.medrounds.org/encyclopedia-of-aging/2005/12/index.html> (2020. 06. 11.)
- Spilioti, T.** (2011) Beyond Genre: Closings and relational work in text messaging. In: Thurlow, C. & Mroczek, K. (eds.) *Digital Discourse: Language in the New Media*. Oxford: Oxford University Press. 67–128.
- Stenström, A. B. & Jørgensen, A. M.** (eds.) (2009) *Youngspeak in a Multilingual Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tóth T.** (2019) Digitális bennszülöttek. *Édes Anyanyelvünk* 41/1. 9.
- Vaskovics, L.** (2000) A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. *Szociológiai Szemle* 10/4. 3–20.
- Veszelszki Á.** (2015) Érzelemkifejezési módok a digitális kommunikációban: emotikonok és reakciógifek. *Magyar Nyelvőr* 139/1. 74–85.
- Veszelszki Á.** (2017) *Bevezetés a netnyelvészetbe*. Budapest: L'Harmattan.
- Waldvogel, J.** (2007) Greetings and Closings in Workplace Email. *Journal of Computer-Mediated Communication* 12/2. pp. 456–77.

Weiss, M. & Hanson-Baldauf, D. (2008) Email in academia: Expectations, use, and instructional impact. *Educause Quarterly* 31/1. pp. 42–50.

ⁱ Köszönettel tartozunk Hámosi Ágnesnek, illetve a tanulmány másik névtelen lektorának értékes kritikai megjegyzéseikért és konstruktív javaslataikért.

A kutatást a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, a #52010875 számú Visegrad Scholarship, továbbá a NKFIH K 129040 számú pályázata támogatta (D. Á.).

ⁱⁱ A leveleket eredeti írásmóddal, az esetleges elütéseket és nem sztenderd formákat változatlanul hagyva közöljük.